

Maritzen, Norbert

## Schulinspektion. Aspekte der Transformation von Governance-Strukturen

Pietsch, Marcus [Hrsg.]; Scholand, Barbara [Hrsg.]; Schulte, Klaudia [Hrsg.]: *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007 - 2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven.* Münster [u.a.] : Waxmann 2015, S. 13-36. - (HANSE - Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen; 15)



Quellenangabe/ Reference:

Maritzen, Norbert: Schulinspektion. Aspekte der Transformation von Governance-Strukturen - In: Pietsch, Marcus [Hrsg.]; Scholand, Barbara [Hrsg.]; Schulte, Klaudia [Hrsg.]: *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007 - 2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven.* Münster [u.a.] : Waxmann 2015, S. 13-36 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-115242 - DOI: 10.25656/01:11524

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-115242>

<https://doi.org/10.25656/01:11524>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Marcus Pietsch, Barbara Scholand,  
Klaudia Schulte (Hrsg.)

# Schulinspektion in Hamburg

Der erste Zyklus 2007–2013:  
Grundlagen, Befunde,  
Perspektiven



HANSE  
Hamburger Schriften zur Qualität  
im Bildungswesen

herausgegeben von  
Detlef Fickermann und Knut Schwippert

Band 15



Waxmann 2015  
Münster • New York

Marcus Pietsch, Barbara Scholand,  
Klaudia Schulte (Hrsg.)

# Schulinspektion in Hamburg

Der erste Zyklus 2007–2013:  
Grundlagen, Befunde und Perspektiven



Das gedruckte Buch finden Sie [hier](#).



Waxmann 2015  
Münster • New York

**Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

**HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Band 15**

ISSN 1864-2225

ISBN 978-3-8309-3278-9

© Waxmann Verlag GmbH, 2015  
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)  
[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg  
Umschlagfoto: © Robert Kneschke – Fotolia.de  
Lektorat und Satz: Judith Zimmer, Hamburg  
Druck: Mediaprint, Paderborn

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages  
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer  
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhalt

Vorwort. ....	9
---------------	---

## Teil 1: Die Grundlagen der Schulinspektion

*Norbert Maritzen*

Schulinspektion – Aspekte der Transformation von Governance-Strukturen . . .	13
--	----

*Norbert Maritzen & Herbert Altrichter*

Schulinspektion in Hamburg – ein Gespräch über Startbedingungen und Entwicklungen . . . . .	37
--	----

*Martina Diedrich*

Aufbau und Rolle der Schulinspektion Hamburg . . . . .	57
--	----

*Thomas Brüsemeister*

Erfahrungsbereiche der Hamburger Schulinspektion – Governance-analytische Programmtheorie . . . . .	77
--	----

*Susanne Ulrich*

Das Qualitätsleitbild der Schulinspektion Hamburg . . . . .	101
---	-----

## Teil 2: Die Arbeit der Schulinspektion

*Marcus Pietsch, Ann-Katrin van den Ham & Olaf Köller*

Wirkungen von Schulinspektion: Ein Rahmen zur theoriegeleiteten Analyse von Schulinspektionseffekten . . . . .	117
---	-----

*Moritz G. Sowada*

Expertenurteile – Achillesferse oder Trumpf der Schulinspektion? . . . . .	137
--	-----

*Knut Schwippert*

Daten für die Schulentwicklung – auf die Perspektive kommt es an . . . . .	157
--	-----

<i>Barbara Scholand unter Mitarbeit von Stephanie Graw</i>	
Wie Schulinspektor/innen fragen und Grundschüler/innen antworten . . . . .	177

<i>Peter Schulze &amp; Christiane von Schachtmeyer</i>	
Der Blick aus der Praxis – die Schulformexpertinnen und -experten . . . . .	219

### **Teil 3: Die Befunde der Schulinspektion**

<i>Melanie Ehren &amp; Jaap Scheerens</i>	
Evidenzbasierte Referenzrahmen zur Schulqualität als Grundlage von Schulinspektion . . . . .	233

<i>Holger Gärtner</i>	
Zusammenhang von Schul- und Unterrichtsqualität und schulischen Rahmenbedingungen . . . . .	273

<i>Marcus Pietsch &amp; Timo Ehmke</i>	
Die Qualität des Unterrichts an SINUS-Grundschulen. Eine Programmevaluation mithilfe von Daten der Schulinspektion Hamburg . . . . .	295

<i>Klaudia Schulte &amp; Markus Lücken</i>	
Der Einfluss schulischer Prozesse auf die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler an weiterführenden Schulen in Hamburg . . . . .	317

<i>Susanne Peters</i>	
Eltern als Stakeholder von Schule. Erkenntnisse über die Sichtweise von Eltern durch die Hamburger Schulinspektion. . . . .	341

### **Teil 4: Die Zukunft der Schulinspektion**

<i>Sabine Müller</i>	
Zukunft der externen Evaluation – Trends und Perspektiven in Deutschland. .	369

<i>Hans-Jürgen Kuhn</i>	
Rechtliche, strukturelle und politische Rahmenbedingungen für externe Evaluation in Deutschland. . . . .	385

*Martina Diedrich*

Der zweite Zyklus der Schulinspektion Hamburg: ein Ausblick. . . . . 419

*Martin Spiewak, Angela Hellberg, Claudia Lemke, Gerrit Petrich,  
Norbert Rosenboom, Mina Zulal*

Die Perspektive der Stakeholder: Ein Interview von Martin Spiewak . . . . . 437

Autorinnen und Autoren . . . . . 455





## Vorwort

Vor rund zehn Jahren wurden die ersten Schulinspektorate in Deutschland eingeführt. Als Teil einer veränderten Steuerungsstrategie, die die Qualitätssicherung und -entwicklung von Schulen ins Zentrum setzt, sollen sie die Qualität schulischer Prozesse evaluieren, prozessuale Mindeststandards in Schule und Unterricht sichern und darüber hinaus Schulentwicklung stimulieren.

Die Hamburger Schulinspektion ist keine Inspektion der allerersten Stunde, wurde sie doch erst im Jahr 2007 offiziell eingerichtet. Zu diesem Zeitpunkt waren in vielen anderen Bundesländern schulische Evaluatorinnen und Evaluatoren bereits zwei bis drei Jahre im Feld und hatten die unterschiedlichsten Verfahren entwickelt und verschiedene Konzepte erprobt. Von ihren vielfältigen Erfahrungen mit diesem in Deutschland dahin unbekannten Instrument konnte die Hamburger Schulinspektion profitieren.

Gleichwohl hatte man in Hamburg bereits seit der Jahrtausendwende erste Konzepte zur externen Prozessevaluation an Einzelschulen in Hamburg diskutiert und entwickelt. Den Impuls hierfür gaben insbesondere die Ergebnisse der Längsschnittstudie LAU (Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung), die seit Mitte der 1990er Jahre regelmäßig durchgeführt wurde. Es vergingen jedoch noch mehrere Jahre, bis die erste Hamburger Schule tatsächlich durch ein Inspektionssteam evaluiert wurde. Seitdem bewegt sich die Schulinspektion im Hamburger Schulsystem stets im Spannungsfeld von Administration, Praxis und Wissenschaft und muss dabei ihren eigenen sowie den Ansprüchen der verschiedenen schulischen und außerschulischen Stakeholder gerecht werden.

In ihrem ersten Zyklus, der im Jahr 2007 begann und bis zum Jahr 2013 andauerte, inspizierte die Schulinspektion 375 Hamburger Schulen. Während dieser sechs Jahre nahmen etwa 10.000 Lehrerinnen und Lehrer, gut 36.000 Eltern, rund 92.000 Schülerinnen und Schüler sowie etwa 2.000 Vertreterinnen und Vertreter Hamburger Unternehmen an den schriftlichen Befragungen der Inspektion teil. Darüber hinaus wurden fast 30.000 Unterrichtssequenzen durch die Inspektorinnen und Inspektoren beobachtet und etwa 2.000 Interviews mit Schulleitungen, Eltern- und Schülerräten sowie Lehrerkollegien und weiteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der inspizierten Schulen, aber auch mit Vertreterinnen und Vertretern von Ausbildungsbetrieben geführt.

Die Stärke des vorliegenden Bandes ist es, so meinen wir, dass er der besonderen Stellung der Schulinspektion im Gesamtgefüge des Hamburger Bildungssystems Rechnung trägt, indem er Akteure aus den verschiedenen Bereichen und mit unterschiedlichen Perspektiven zu Wort kommen lässt. Ein Teil der Beiträge ist empirisch ausgerichtet und analysiert die Arbeit der Inspektion oder nutzt die im Rahmen der Schulinspektion Hamburg erhobenen Daten für weiterführende

Analysen zum Hamburger Schulsystem. Andere Beiträge wiederum setzen sich mit den Rahmenbedingungen, Grundlagen und Folgen von Schulinspektion auseinander oder widmen sich den Erfahrungen und Erwartungen einzelner Akteure und Akteursgruppen.

Wir bedanken uns herzlich bei allen Autorinnen und Autoren dieses Bandes für die kooperative, kollegiale und anregende Zusammenarbeit. Insbesondere haben wir uns darüber gefreut, dass die vielen Kolleginnen und Kollegen aus diversen Kontexten und Arbeitsfeldern umstandslos bereit waren, ihre Expertise in Form fundierter und kritischer Beiträge sowie Gutachten beizusteuern. Sehr glücklich sind wir vor allem auch darüber, dass sich die Vertreterinnen und Vertreter der schulischen Stakeholder aktiv in diese Publikation eingebracht haben.

In der Zusammenarbeit mit all diesen verschiedenen Personen ist uns deutlich geworden, dass es institutionen- und akteursübergreifend ein großes Interesse daran gibt, über gute Bildung in und für Hamburg ins Gespräch zu kommen und sie gemeinsam zu gestalten. Dafür bieten – nicht nur, aber auch – die Schulinspektion und ihre Ergebnisse konstruktive Gesprächsanlässe. In diesem Sinne wünschen wir Ihnen eine ertragreiche Lektüre!

Hamburg im Juni 2015

Marcus Pietsch, Barbara Scholand & Klaudia Schulte

# Schulinspektion – Aspekte der Transformation von Governance-Strukturen<sup>1</sup>

Norbert Maritzen

## *Zusammenfassung*

*Der Beitrag begreift die Einführung von Schulinspektionen in den deutschsprachigen Ländern im Allgemeinen und in Hamburg im Besonderen zum einen als Element des Umbaus von Steuerungsstrukturen im Schulwesen. Bildungspolitik und Bildungsverwaltung versuchen mit datengestützten externen Schulevaluationen eine Steuerungsfähigkeit zurückzugewinnen, die die traditionelle Schulaufsicht allein nicht mehr verbürgen kann. Zum anderen ist mit den Verfahren der Schulinspektion ein Anspruch an empirische Fundierung verknüpft. Dieser wird erklärt als Antwort auf Erfordernisse der Evidenzbasierung von politisch-administrativer Entscheidungsfindung, wobei zugleich aktuelle Inkonsistenzen gefundener Systemlösungen, Ungleichzeitigkeiten und noch ungelöste Entwicklungserfordernisse deutlich werden.*

Die Einrichtung von Schulinspektoraten hat seit gut zehn Jahren einen besonderen Platz auf der Reformagenda der Schulministerien in den deutschsprachigen Ländern. Dokumentationen laufender Vorhaben oder institutionalisierter Inspektorate lassen sich in fast allen Internetauftritten der Landesministerien oder der ihnen nachgeordneten Landesinstitute bzw. Qualitätsagenturen<sup>2</sup> finden. Die Entwicklungen sind im Fluss, hier und da infolge politischer Wechselfälle auch rückläufig. Bestandsaufnahmen über Entwicklungsstände, die Überblickswissen und Orientierung vermitteln, bedürften eigentlich kontinuierlich der Aktualisierung (siehe exemplarisch Maritzen 2006; Dederling & Müller 2008; Döbert & Dederling 2008; Müller et al. 2011; von Saldern 2011; Böttcher et al. 2013 sowie den Beitrag von Kuhn in diesem Band). Während die kontroverse Diskussion über die Einrichtung von Schulinspektionen einige Jahre bestimmt wurde durch eher programmatische Verlautbarungen der politisch verantwortlichen Administrationen oder durch Projektberichte der für die Implementierung zuständigen Akteure, liegt inzwischen auch ein erster, durchaus kritisch zu diskutierender Korpus von Befunden empirischer Begleitforschung oder empirischer Wirksamkeitsforschung vor. Vor allem im Rahmen der Förder-

---

1 Überarbeiteter und ergänzter Nachdruck von Maritzen 2008.

2 Eine Übersicht über die Qualitätsagenturen bietet Fickermann 2014.

linie des BMBF „Steuerung im Bildungssystem“ (SteBis)<sup>3</sup> wurden entsprechende Untersuchungen vorgelegt. Auch international vergleichende empirische Ansätze, die für eine Beschreibung und Einschätzung der deutschen Spezifika aufschlussreich sind, werden seit einiger Zeit vorangetrieben (vgl. Ehren et al. 2013). Wichtige Impulse erhalten diese Forschungen von theoretischen Modellen zur *Educational Governance* (siehe grundlegend Altrichter et al. 2007; Heinrich 2007; Kussau & Brüsemeister 2007; Maag Merki et al. 2014; Abs et al. 2015), die es ermöglichen, die Einführung und Wirkungsbedingungen von Schulinspektionen als Ergebnis der Intervention in die Handlungskoordination zwischen unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems zu beschreiben, als systemische Veränderung des Beziehungsverhältnisses von Akteuren (z. B. Lehrkräfte, Eltern, Schulleitungen, Schulaufsicht, Politik, Öffentlichkeit), die auf und zwischen diesen Ebenen (z. B. Klasse, Schule, Region, Land) agieren. Während zu Beginn der Einführung von Schulinspektionen noch festgestellt werden konnte, dass mit erheblichem finanziellen Aufwand Steuerungsstrukturen des Schulwesens umgebaut wurden, ohne zugleich empirisch gesättigte Wirksamkeitsannahmen zu haben, lässt sich nun sagen: Das Wissen über Wirkungen, Nebenwirkungen und Folgen wächst beträchtlich, aber auch das verfängt kaum in der politisch induzierten Reform oder auch der Re-Reform der Steuerungspraxis, die weiter geprägt bleibt durch die Persistenz ungleichzeitiger paradigmatischer Regime von Aufsicht vs. Evaluation, von normativen Ansprüchen vs. empirischen Möglichkeiten (siehe kritisch bereits Lange 2003; Füssel 2008). Vermutlich sickert der empirische Erkenntnisgewinn am ehesten noch in die Verfahrensentwicklung der Inspektorate selbst ein, die zum Teil in engem Diskurs mit der Forschung stehen.

Die scheinbar breite Entwicklungskonvergenz in den deutschsprachigen Ländern täuscht gleichwohl über deutliche Unterschiede der jeweiligen Konzepte hinweg. Im Folgenden soll deshalb der Versuch unternommen werden, einige übergreifende Grundmuster der Entwicklung zu skizzieren, um darin die Hamburger Entwicklung zu verorten. Dabei geht es weniger um eine vergleichende Darstellung der Entwicklungen als um die Herausarbeitung einiger durchgängiger Fragestellungen oder Problemlagen. Insbesondere interessieren die mehr oder weniger ausgewiesenen Bezüge der Einführung von Inspektionen zu strategischen Vorhaben des Systemumbaus im Bereich der Steuerung.

Von besonderem Interesse für eine Einschätzung der aktuellen Situation sind in diesem Beitrag

- die jeweils ausgewiesenen Ziele und politischen Rahmenbedingungen der Implementierung von Inspektionsverfahren,

---

3 Siehe die Literaturdatenbank des Förderprogramms: [http://www.literatur-rahmenprogramm-ebf.de/ebf\\_lit.html?t=Suchen&fl=Forschungsschwerpunkt&i1=Steuerung\\_im\\_Bildungssystem&pl=2000&](http://www.literatur-rahmenprogramm-ebf.de/ebf_lit.html?t=Suchen&fl=Forschungsschwerpunkt&i1=Steuerung_im_Bildungssystem&pl=2000&)

- die Veränderung der Konfigurationen von Steuerung: von Schulaufsicht zu Evaluation,
- die Frage der Institutionalisierung von Inspektionsverfahren inkl. rechtlicher Aspekte,
- die Ansprüche an Inspektionsverfahren im Kontext eines umfassenden Bildungsmonitorings.

## 1. Ziele und politische Rahmenbedingungen der Implementierung von Inspektionsverfahren

Sichtet man die offiziellen Verlautbarungen der Ministerien oder Schulverwaltungen, fällt eine gewisse Unterbestimmtheit auf. Die mit der Einführung dieses Instruments verbundenen Zielsetzungen bedurften entweder keiner besonderen Nennung oder sie changierten zwischen allgemeinen Hinweisen auf die gestiegene Ergebnisverantwortung und Rechenschaftspflicht der Einzelschule einerseits und Verweisen auf abstrakte Funktionen andererseits. Solche Verweise offenbarten eine Vielfalt von Funktionszuweisungen.<sup>4</sup> Inspektionen haben

- eine Spiegel- oder Feedbackfunktion aus externer Sicht,
- eine Qualitätssicherungsfunktion im Rahmen staatlicher Gewährleistungsverantwortung,
- eine Unterstützungsfunktion insbesondere für Schulleitungen und Lehrkräfte in einzelnen Schulen,
- eine Impuls- oder Katalysatorfunktion für die Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie
- eine Erkenntnisfunktion hinsichtlich der Wirkungen schulischer Arbeit.

Dieser in den Selbstbeschreibungen deutlich werdende Funktionenmix kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass in der Frühphase hinsichtlich der mit den Schulinspektionen verbundenen Zielsetzungen erhebliche Unsicherheiten bestanden. Es schien schwerzufallen, Ziele, Funktionen und Leistungen von Schulinspektionen differenziert zu beschreiben, begrifflich gegeneinander abzusetzen und im Konzert weiterer Maßnahmen zu spezifizieren.

Diese „Unschärfe“ hängt vermutlich auch zusammen mit einer gewissen „Unterbestimmtheit“, die in den damaligen politisch-administrativen Kontextbedingungen festzustellen ist. Diese waren einerseits durch bestimmte wiederkehrende Grundmuster gekennzeichnet. Einen wesentlichen Bezugspunkt von Inspek-

---

4 Systematisch aufgearbeitet hat die spannungsreiche Funktionszuschreibung Landwehr 2011.

tionsverfahren bilden – in variierender Begrifflichkeit – Konzepte der erweiterten Verantwortung der Einzelschule. Vor diesem Hintergrund organisierten Länder, die Schulinspektionen einführen, Systematik und Verfahren von Aufsicht und Qualitätssicherung so um, dass der Schulinspektion eine besondere, aber selten trennscharf explizierte Aufgabe im Kontext der bereits etablierten Qualitätssicherungsmaßnahmen zukommen sollte. Schulinspektion bedeutete den Blick in oder auf Einzelschulen auf der Grundlage einer Zusammenschau vorhandener bzw. intern und/oder extern gewonnener Daten. In der Regel diente ein verbindliches Qualitätskonzept, d. h. ein System von Qualitätsbereichen und Qualitätsindikatoren, als Referenz- oder Orientierungsrahmen für die interne Evaluation und die Schulinspektion. Inspektionen sollten auf der Grundlage von Verfahren mit wiederkehrenden Standardelementen erfolgen, die meist in öffentlich zugänglichen Handbüchern niedergelegt worden sind. An dieser im ersten Zugriff nur allgemein beschriebenen Situation hat sich seither nichts Substanzielles geändert, auch in Hamburg nicht.

Trotz scheinbar konvergenter Entwicklungen sind gleichwohl deutliche Unterschiede bei der Implementation von Schulinspektionen in den verschiedenen Ländern vorzufinden, ohne dass immer sichtbar würde, welche strategischen oder inhaltlich-programmatischen Prämissen in die Entscheidung für bzw. gegen bestimmte Realisierungsoptionen eingegangen sind. Diese Unterschiede betreffen

- den Stand der Implementation systematischer Schulentwicklungsverfahren (Schulprogramm und interne Evaluation obligatorisch/nicht obligatorisch) und zentraler Verfahren der Lernstandserhebung und Ergebnismeldung;
- den Stand und die Nutzung des routinisierten Monitorings von Schulqualitätsdaten (rudimentäre bis systematische Verfügbarkeit von Schulqualitätsdaten auf allen Systemebenen);
- damit verbunden Art, Herkunft, Dichte, Qualität und Tiefe des „Datenkranzes“, der den Inspektionen für die zu inspizierende Einzelschule vorab oder ex-post zur Verfügung steht;
- die Rekrutierung und Zusammensetzung der Inspektionsteams (mit/ohne Beteiligung von Schulaufsicht, Peers, Eltern, Vertretern von Betrieben usw.);
- die Schnittstelle zur jeweils für die inspizierte Schule zuständigen Schulaufsicht (ins Inspektionsverfahren selbst involviert/nicht involviert);
- den Grad der Institutionalisierung der Inspektion (von temporären Netzwerken, in denen Kommissionen mit wechselnden Zusammensetzungen gebildet werden, bis zu ausgebauten Geschäftsstellen bzw. Inspektoraten) sowie
- schließlich den Grad der Verbindlichkeit der Verfahren, der von einem für die Einzelschule fakultativen Angebotscharakter bis hin zu obligatorischen „Zwangsveranstaltungen“ in behördlicher Verantwortung variieren kann.

Für die in diesem Kontext relevanten strategischen Entscheidungen Hamburgs kann man zusammenfassend feststellen:

- Die Schulinspektion ist von Anfang an als Instrument staatlicher Gewährleistungsverantwortung rechtlich normiert worden.
- Sie ist institutionalisiert worden mit spezifisch für die Aufgabe professionalisiertem Personal.
- Sie ist institutionell eingebunden worden in ein sukzessiv ausgebautes Bildungsmonitoring.
- Sie ist in ihrer Funktion deutlich getrennt worden von der Schulaufsicht und
- sie ist schließlich gekennzeichnet durch ein hohes Maß an Obligatorik für die betroffenen Akteure (Schulen, Schulleitungen, Lehrkräfte, Eltern).

Diese Grundentscheidungen prägen bis heute die Verfahren und Handlungsbedingungen in ihren Möglichkeiten und Grenzen.

## 2. Schulinspektion – von Schulaufsicht zu Evaluation

Man kann die Einführung von Schulinspektionen als Antwort auf eine Krise der Schulaufsicht interpretieren. In den Ländern der Bundesrepublik Deutschland und darüber hinaus ist seit den 1990er Jahren immer lautstärker Kritik an der Schulaufsicht geübt worden.<sup>5</sup> Wenn auf diesen Umstand hingewiesen werden muss, ist weniger das Rechtsgut „Schulaufsicht“ gemeint, wie es z. B. im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und – darauf aufbauend – in den Verfassungen der Bundesländer fixiert ist. Wenn von einer Krise der Schulaufsicht die Rede ist, ist der institutionelle Organisationsrahmen gemeint, in dem das Rechtsgut „Aufsicht“ praktisch ausgeübt wird. Gemeint sind die unterschiedlichen Aufsichtsebenen der Schulverwaltungen und Ministerien. Die Krise legt, wenn sie ernsthaft analysiert wird, die Schlussfolgerung nahe, dass *erstens* schulaufsichtliches Handeln in entscheidenden Qualitätsfragen von „durchschlagender Wirkungslosigkeit“<sup>6</sup> gekennzeichnet ist und *zweitens* die Dimension der inhaltlichen Qualitätssicherung von Unterricht und Schule nicht ausreichend in den Horizont der Schulaufsicht rückt.

Bildungspolitik und Schulverwaltungen reagierten auf diese Problemlage in den Ländern in unterschiedlicher Weise:

---

5 Zu Rolle und Entwicklungsproblematik der klassischen Schulaufsicht in den 1990er Jahren siehe insbesondere die Arbeiten von Rosenbusch 1994 und 1997; Burkard & Rolff 1994; Rosenbusch & Wissinger 1995 und Rosenbusch & Schlemmer 1997; Schratz 1996; Rolff 1998.

6 Max Frisch bescheinigte 1964 Bertolt Brecht „die durchschlagende Wirkungslosigkeit eines Klassikers“.

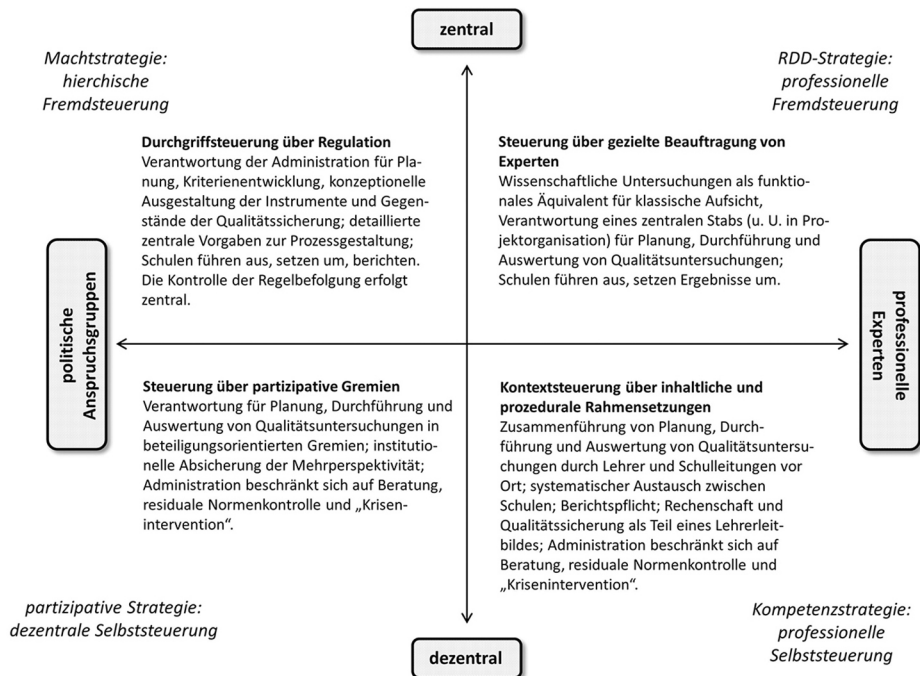


- Sie verschlankten, besser reduzierten die mehrstufigen Aufsichtsebenen, indem sie die untere oder mittlere Ebene der klassischerweise dreistufig organisierten Aufsicht einfach kappten. Dies ging einher mit Deregulierungsmaßnahmen, indem der nächst unteren Ebene (vor allem Schulleitungen) Aufgaben übertragen wurden, die bisher beanspruchtes Terrain der oberen Hierarchien ausmachten.
- Sie gingen daran, die im weitesten Sinne aufsichtlichen Instrumentarien zu modernisieren: Schülerleistungsuntersuchungen, Schulprogrammentwicklung, Evaluation, Ziel- und Leistungsvereinbarungen, Berichtswesen, Controlling, Assessment-Center, Beratung und manches mehr bereichern zunehmend das Interventions- und Steuerungsrepertoire.
- In den seltensten Fällen kam es zu einer institutionellen Trennung von Beratungs-, Aufsichts- und Evaluationsfunktionen, d. h. zum Versuch, in Fragen der Qualitätssicherung von zentralistischer Vorgabenregulierung und Eingriffsverwaltung hin zu einem Steuerungsmodell zu wechseln, das einen Regelkreis von kontraktuellen Rahmensetzungen in dezentralen, beteiligungsorientierten Verfahren einerseits und ziel- und ergebnisorientierter Evaluation andererseits miteinander verbindet.

Damit sind nur einige Stichworte einer Modernisierungsdebatte genannt, die insgesamt dadurch gekennzeichnet war, dass es an grundsätzlichen Vorstellungen und schlüssigen Begründungen dafür mangelte, wie Schulentwicklung in Zukunft überhaupt gesteuert werden sollte. Als Instrument zur kriterienorientierten Strukturierung dieser Positionsfindung sei deshalb eine Matrix (Abb. 1) vorgeschlagen, die dabei behilflich sein könnte, die existierenden Positionen zur Steuerung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungsfragen idealtypisch zu charakterisieren und zu strategischen Optionen zu kommen.

Im Bereich von „Aufsicht“ als einem Qualitätssicherungssystem lassen sich nämlich die in der Matrix skizzierten Hintergrundannahmen als steuerungsstrategische Orientierungen feststellen. Diese organisieren sich um zwei wesentliche Leitdifferenzen: einerseits die Fixierung auf zentrale Entscheidungshoheit von Politik und Administration bzw. umgekehrt die mehr oder weniger ausgeprägten Bemühungen um eine Dezentralisierung von Kompetenzen; andererseits die Konzeptionierung von Qualitätsfragen als Prozess politischer bzw. umgekehrt professioneller Definition. Man muss diese Polaritäten als Spannungsverhältnisse deuten, die nicht sich wechselseitig ausschließende Positionen, sondern jeweils unterschiedliche Ausprägungen auf einem Kontinuum andeuten. Über die Frage der Legitimation von Positionen und Konzepten ist damit noch nichts ausgesagt.

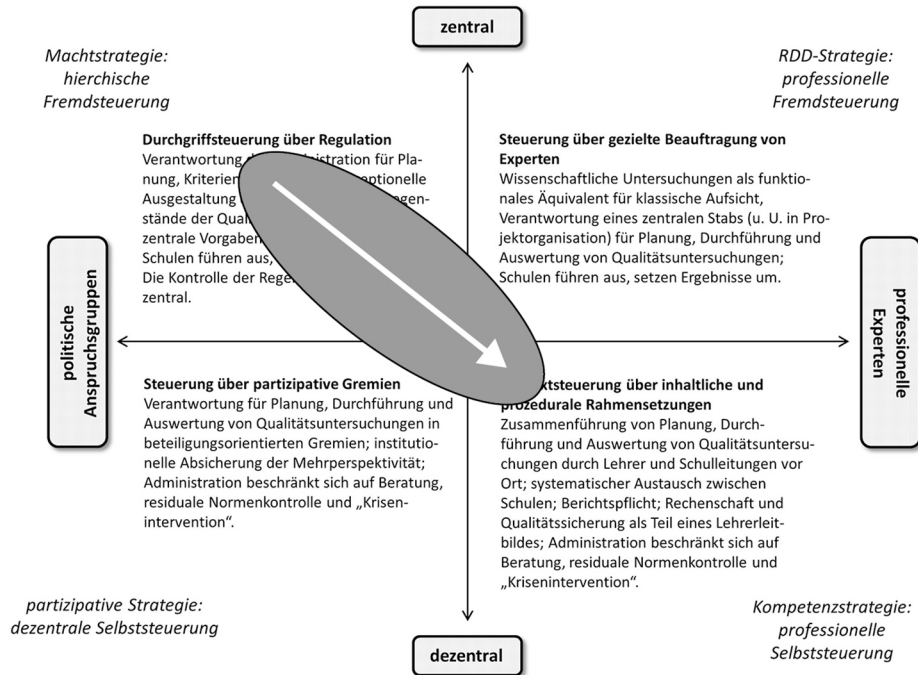
Abbildung 1: Steuerungsmatrix zur Qualitätssicherung



Quelle: Maritzen 1999

Kreuzt man diese Leitdimensionen erhält man vier idealtypische strategische Felder, die für alle Akteure im Bereich schulischer Qualitätsentwicklung und -sicherung sehr unterschiedliche Rollen und Aufgaben bereithalten. Angewandt auf Entscheidungen, die zu den Konzepten moderner Instrumentarien (z. B. Qualitätsmanagement und Evaluation) nötig werden, lässt sich unschwer erkennen, dass die gleichen Instrumente jeweils sehr unterschiedliche Ausprägungen erhalten, je nachdem ob – grob vereinfachend gesprochen – ihre Konzeptionierung eher zentralen Machtstrategien folgt oder der Logik dezentraler Selbstorganisation. Deutlich wird auch, dass alle Felder ihre spezifische Funktion besitzen. Es kommt wesentlich darauf an, auf der Grundlage eines explizit gemachten Konsenses in der Gesamtstrategie die Akteure, Handlungsebenen und Verfahren/Prozesse in einem stimmigen und legitimierbaren Gesamtzusammenhang zu vernetzen. Versucht man, die traditionelle Steuerung im Bereich der Qualitätssicherung in der Matrix zu skizzieren, ergibt sich grob folgendes Bild, wobei die Ellipse sehr grob die strategischen Prioritäten verdeutlicht:

Abbildung 2: Traditionelle Steuerung und ihre Entwicklung



Es lässt sich nun feststellen, dass Programme der Systemreform, die unter dem Schlagwort Schulautonomie rubrizieren, unterschiedlich weit, manche auch nur rhetorisch, in folgende Richtung gehen: in Richtung Dezentralisierung einerseits und Professionalisierung verknüpft mit Ausschöpfung partizipativer Möglichkeiten in den Schulen andererseits, d. h. – um im Bild zu bleiben – die Ellipse verschiebt sich unterschiedlich weit nach „Süd/Südost“. Diese Entwicklung tendierte dahin,

- in Fragen der Qualitätsentwicklung und -sicherung unter dem Stichwort Qualitätsmanagement auf eine Professionalisierung und Stärkung derjenigen zu setzen, die in der Schule die pädagogische Arbeit gestalten und verantworten müssen, d. h. Lehrerinnen und Lehrer und insbesondere Schulleitungen;
- die Professionellen in den Schulen gegenüber den direkten schulischen Anspruchsgruppen (Eltern, Schülerinnen und Schüler, Betriebe) verstärkt rechenschaftspflichtig zu machen und letztere systematischer und konsequenter auch in Qualitätsfragen zu beteiligen;
- zentrale Vorgaben nicht zu dicht zu gestalten zugunsten stärkerer und wirksamer Überprüfung der Einhaltung von Ergebnis- und Verfahrensstandards, der Überprüfung der Effizienz und Effektivität von Prozessen und Strukturen (z. B. durch externe Evaluation der Einzelschule/Schulinspektionen zurückzufahren);

- notwendige übergreifende Evaluationsmaßnahmen als Systemmonitoring so auszugestalten, dass die Verfahren komplementär und nicht konkurrierend zu dezentralen Evaluationen angelegt sind, d. h., z. B. die einzelnen Schulen zu Ergebnisevaluationen und zum Abgleich mit übergreifend gewonnenen Daten und Standards zu verpflichten;
- zentral gewonnene aggregierte Daten über Stärken und Schwächen des Gesamtsystems, über neu auftretende Probleme und Bedürfnisse, über die Wirksamkeit bestimmter Reformmaßnahmen, über schulrelevante gesellschaftliche Entwicklungen, über Entwicklungen allgemeiner Standarderreichungen systematischer in die zentralen Entscheidungsprozesse einzuspeisen und in den Schulbereich insgesamt rückzukoppeln.

Schulinspektion als spezifische Form externer Evaluation gewann also ihre aktuelle Bedeutung aufgrund von Verschiebungen im Gesamtsystem der Steuerung des Schulwesens. Damit ist noch nichts darüber gesagt, inwiefern diese Verschiebungen vielleicht Resultat der Auswirkungen sozialer Entwicklungsdynamiken auf die Steuerungsfähigkeit von Schulpolitik oder die Steuerbarkeit des Schulsystems sind.

Die Rahmenbedingungen für Veränderungen der Steuerungsstrukturen in einem Stadtstaat wie Hamburg hatten noch einmal besondere Spezifika, die sich von denen in Flächenländern tendenziell unterscheiden. Hier wird bis heute der Schulaufsicht auch das Geschäft des kommunalen Schulträgers aufgebürdet, was zur Folge hat, dass die Aufsicht noch stärker im operativen Tagesgeschäft gefangen bleibt. So kann es ihr kaum gelingen, den qualitativen Kern des Schulehaltens, d. h. Unterricht und Schulleben in den Blick zu nehmen. Soll der Blick doch darauf gerichtet werden, verschließen sich Schulen in der Regel. Wie anders ist zu erklären, dass der für die Stadtstaaten besonders heftige „PISA-Schock“ Anfang der 2000er Jahre die Schulaufsicht offensichtlich weitgehend unvorbereitet traf? Bei Einführung der Schulinspektion in Hamburg musste diesem Spezifikum in mehrfacher Hinsicht Rechnung getragen werden:

- Hamburg hat eine einstufige Schulaufsicht, die zugleich ministerielle und kommunale Zuständigkeiten wahrnimmt. Dies hat Folgen für die Strukturierung von Interventionsgelegenheiten und -maßnahmen der Schulaufsicht und umgekehrt für die Wahrnehmung der Schulaufsicht durch die Schulen. Die Zuschreibung von Wahrnehmungskonstrukten wie z. B. „Kontrolldichte“ oder „Steuerungszentralismus“ erfolgt in einstufigen Aufsichtssystemen notwendigerweise anders als in mehrfach gestuften Systemen.
- Anders als Schulsysteme mit bereits seit langem eingeführten Inspektionen (insbesondere die Niederlande oder England) verfügten Hamburger Schulen kaum über ein ausgebautes, professionalisiertes und nach innen weiter gestuftes

Schulmanagement. Dies hatte zur Folge, dass Aufsichtsfunktionen und operative kommunale Zuständigkeiten (Personal- und Ressourcenmanagement) erst in einem längerfristigen Prozess von der Ebene der Behörde auf die Schulebene delegiert werden konnten.

- Die institutionelle bzw. personelle „Dichte“ und Verflechtung der Akteure im Bereich der Systemgestaltung (Aufsicht, Schulleitungen, Landesinstitut, Politik) und der schulpolitischen Öffentlichkeit sowie die Tradition des personalisiert verteilten Systemwissens waren und sind ebenfalls durch die Spezifika eines Stadtstaates geprägt. Sie bestimmten (Vor-)Einstellungen zu Qualitätsaspekten des Schulbereichs, und zwar auf das Schulwesen insgesamt wie auf Einzelschulen bezogen. Der öffentliche wie der administrative Diskurs über Schulqualität erfolgt weniger grundsätzlich und systematisch als vielmehr konkretistisch und fallbezogen. Der Zugang der Öffentlichkeit zum Wissen über die Qualität der Einzelschule wurde nicht strategisch transparent gestaltet, indem ein solches Wissen seitens der Behörde breit zur Verfügung gestellt wurde. Dem entsprach, dass die einzelne Schule einen hohen Schutzanspruch hinsichtlich der Preisgabe von internem Wissen geltend machen konnte.
- Hamburg schaute allerdings auf eine langjährige Geschichte der Implementierung systematischer Schulentwicklung (Schulprogramm/interne Evaluation) mit hoher Obligatorik für alle Schulen und dem Ausbau einer unterstützenden und kontrollierenden Infrastruktur zurück.
- Hamburg verfügte ferner seit vielen Jahren über ein System zur Erhebung und Auswertung einer Vielzahl von Daten im Bereich der Strukturqualität (Lehrerdaten, Abschlüsse, Unterrichtsausfall, Klassenwiederholungen, Schüler-Lehrer-Relationen, Unterrichtsstundeneinsatz usw.). Die daraus entwickelten längsschnittlichen Zahlenreihen beleuchteten sehr unterschiedliche Bereiche des Schulsystems, ohne dass damit bereits der konsequente Schritt zu einem institutionalisierten Monitoring zu Aspekten der Schulqualität geleistet worden wäre.
- Gleichwohl waren die Voraussetzungen für ein Schulqualitätsmonitoring in Hamburg vergleichsweise günstig. Anders als andere Länder verfügte Hamburg bereits flächendeckend über „Daten“ zu Unterrichtsergebnissen aus unterschiedlichen Quellen: aus schulbezogenen/klassenbezogenen Ergebnissen unterschiedlicher Schulleistungsuntersuchungen (Lernausgangslagenuntersuchung: LAU, Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern: KESS u. a.), aus Rückkopplungs- und Beratungsverfahren für Schulleistungsergebnisse, aus Ergebnissen zentraler Prüfungen und Vergleichsarbeiten, aus den Ergebnissen verbindlicher Schulprogrammentwicklung, schulinterner Evaluationen und der Berichterstattung an die Schulaufsicht, aus Berichten zur Implementierung der Bildungspläne, aus formalisierten, thematisch fokussierten Hospitationsrunden der Schulaufsicht und Schulberatung.

Zu diesen noch weitgehend unverbundenen und unsystematisch verteilten Wissensbeständen mussten die Verfahren der Schulinspektion in ein explizites Verhältnis gesetzt werden. Das bleibt im Übrigen eine bis heute uneingelöste Entwicklungsaufgabe.

### 3. Institutionalierungsmodelle und ihre Konsequenzen

Schulinspektionsverfahren sind in vier idealtypisch zu verstehenden Modellvarianten implementiert worden:

1. *Netzwerkmodell*: fallbezogene Kooperation von systeminternen Evaluatoren, die im Hauptamt andere Funktionen im Schulsystem haben (z. B. als Schulleitungsmitglied, Ausbilder, Schulaufsicht); Staat oder Schulträger als Auftraggeber
2. *Expertenmodell*: fallbezogene Kooperation von systemexternen Evaluatoren, die auf Werkvertragsbasis direkt beauftragt werden oder indirekt über Auftragsvergabe an wissenschaftliche Institute, die als Auftragnehmer fungieren; Staat oder Schulträger als Auftraggeber
3. *Inspektoratsmodell*: fester Stamm von hauptamtlichen Inspektoren in einer eigenen staatlichen Einrichtung, die i. d. R. aus dem Organisationsverband der Schulbehörde ausgegliedert; Staat als Auftraggeber
4. *Zertifizierungsmodell*: Qualitätscheck und -bescheinigung durch eine „Agentur“ (wiss. Institut, Verein, Konsortium), durch zertifizierte Evaluatoren bzw. Auditoren; Schule als Auftraggeber

Die strategische Entscheidung für bestimmte Modellvarianten hatte immer Folgen für den Grad der Institutionalisierung der Inspektion, für Möglichkeiten und Grenzen der Professionalisierung, für Rollen und Verfügungsrechte der beteiligten Akteure, für die Steuerung des Inspektionsverfahrens oder die Verbindlichkeit von Folgen. Ob die Schulinspektion überhaupt eine Institutionalisierung im Sinne der Ansiedlung der Aufgabe in einer Einrichtung erfährt, wurde unterschiedlich beantwortet; ebenso die Frage, welchen Status die Organisationseinheit mit welchem Freiheits- bzw. Abhängigkeitsgrad hat.

Hinsichtlich der systemischen Anbindung der Schulinspektion sind folgende allgemeine Optionen denkbar:

Abbildung 3: Optionen der institutionellen Anbindung der Schulinspektion

	Anbindung innerhalb des Geschäftsbereichs des Schulministeriums	Anbindung außerhalb des Geschäftsbereichs des Schulministeriums
<b>administrativ integriert</b>	ministerieller Geschäftsbereich	Geschäftsbereich des Ministerpräsidenten
	mit folgenden Optionen: <ul style="list-style-type: none"> <li>• in eine Behördenstruktur integriert vs. nicht integriert</li> <li>• nachgeordnete Dienststelle vs. selbstständiger Landesbetrieb oder andere Rechtsform (z. B. Anstalt öffentlichen Rechts)</li> </ul>	
<b>Beauftragungsverfahren</b>	wissenschaftliche Einrichtungen als Auftragnehmer	
<b>politisch angebunden</b>	z. B. in Stadtstaaten die Deputation der Schulbehörde	Parlament oder Parlamentsausschuss
<b>dem Gesetz unterstellt</b>	Inspektor/inn/en persönlich dem Minister unterstellt	Institution aus der Verwaltungsstruktur ausgegliedert (wie z. B. der Rechnungshof)

Die gegenwärtig in Deutschland implementierten Inspektionsmodelle, auch in Hamburg, zeichnen sich eher durch konservative Lösungen aus, d. h. sie belassen Inspektionen im Verantwortungsbereich des Schulministeriums. Unterschiedlich weit gehen sie in der Frage der Institutionalisierung: Entweder wird Schulinspektion als neues, gleichsam professionelleres Verfahren einer Schulaufsicht konzipiert, die zwar zu neuen kooperativen Vernetzungen mit anderen Akteuren führt, als solche aber in ihrer Zuständigkeit (Fach-, Dienst- und Rechtsaufsicht mit Kontroll- und Beratungsaspekten) nahezu unverändert bleibt (z. B. das vor einigen Jahren bereits abgeschaffte EVIT-Modell in Schleswig-Holstein). In anderen Fällen kommt es zu neuen institutionellen „Kernen“, die organisatorisch und personell getrennt von der Aufsicht agieren (z. B. in Niedersachsen, Brandenburg, Hessen oder Hamburg), obwohl sich ihr Personal zum Teil auch aus der Schulaufsicht rekrutiert oder die Anbindung an ministerielle Aufsichtsabteilungen erfolgt. Die Gründe für solche Lösungen sind vielschichtig. Je nach Kontext haben – nicht in Hamburg – zwei nachvollziehbare, aber sachfremde Strategien in der Gestaltungsfrage nicht selten den Ausschlag gegeben:

- zum einen der Versuch einer Modernisierung der unter verstärktem Legitimationszwang und operativem Druck stehenden Schulaufsicht mit den Mitteln der Inspektion,
- zum anderen die „Versorgung“ von freigesetztem Aufsichtspersonal mit neuen Aufgaben in Inspektoratseinrichtungen.



Teil der Institutionalisierung sind Entscheidungen zur rechtlichen Rahmung des Inspektionsverfahrens, da mit rechtlichen Normen zentrale Handlungs- und Wirkungsbedingungen festgelegt werden (vgl. den Beitrag von Kuhn in diesem Band). Die Länder verfahren in dieser Hinsicht sehr unterschiedlich unter Nutzung verschiedenster rechtlicher Ordnungsmittel (Gesetze, Erlasse, Verordnungen, Verfügungen, Dienstanweisungen). Zu den im Kontext der Schulinspektion zu klärenden Rechtsfragen sind mindestens folgende Aspekte als relevant zu erachten:

- Kodifizierung des Auftrags der Schulinspektion im Schul- bzw. Schulverwaltungsgesetz oder in amtlichen Erlassen und Rechtsverordnungen
- Absicherung des verbindlichen oder zwingend nötigen Umgangs mit Inspektionsberichten auf Gesetzes- oder Erlassebene bzw. in Dienstanweisungen
- Umgang mit schul- und personenbezogenen Daten, ggf. Änderungsbedarf bei einschlägigen datenschutzrechtlichen Bestimmungen (Datenverarbeitung zu Zwecken der Evaluation)
- Zusammenhang mit modifizierten rechtlichen Bestimmungen für die stärkere Eigenständigkeit der Schule
- Zusammenhang mit rechtlichen Bestimmungen für Schulen in freier Trägerschaft
- ggf. Errichtungsgesetze im Falle der Gründung eines eigenständigen Inspektors als Anstalt öffentlichen Rechts

Sehr grundsätzlich sind schließlich die Implikationen einer rechtlichen Absicherung der Qualitätskonzepte (Orientierungsrahmen), die in der Regel in den Ländern (so auch in Hamburg) konzeptioneller Referenzrahmen für Inspektionen sind. Qualitätskonzepte konkretisieren das Verständnis von Schul- und Unterrichtsqualität, also den Gegenstand von Inspektion, durch Angabe von Qualitätsbereichen, Qualitätsmerkmalen und Indikatoren. Hier sind mögliche Implikationen für das Verständnis von Aufsicht bisher kaum geprüft. Wenn in solchen Qualitätskonzepten bestimmte Merkmalbereiche und dort Ausprägungsgrade von Schulqualität normativ verbindlich gemacht werden, kann man von einem Schritt hin zu einem operationalisierten Aufsichtsverständnis sprechen. Dies hat möglicherweise restriktiv wirkende Konsequenzen

- für eine aufsichtliche Interventionspflicht bei Unterschreiten dieser operationalisierten Mindestnormen,
- für Ansprüche von Dritten (z. B. Eltern) auf Auskunft über das Erreichen dieser Normen,
- schließlich für die eben erst zaghaft erweiterten Handlungsspielräume von Schulen, die sich leicht über normativ ausgelegte Prozessstandards wieder verengen lassen.



Zu einer gesetzlichen Absicherung des Auftrags der Schulinspektion hat in Hamburg bei Einführung die Auffassung überwogen, dass die Schulinspektion mit ihrem Kernauftrag, wenn überhaupt, eher aus symbolischen Gründen im Schulgesetz genannt werden sollte, um der Einrichtung ein besonderes Gewicht zu verleihen. Dabei wurde Wert darauf gelegt, dass die Schulinspektion in der Ausübung ihrer Tätigkeit weisungsungebunden ist und anders als die Schulaufsicht gegenüber den Schulen kein Weisungsrecht hat. Rechtlich wird die Schulinspektion als Organ der staatlichen Gewährleistungsverantwortung („Aufsicht“ im weiteren Sinne) konzipiert, die gesetzlich hinreichend geregelt ist. Wichtig schien aus rechtlicher Sicht insbesondere, durch prozedurale Regelungen auch unterhalb des Schulgesetzes (z. B. Dienstanweisungen) sicherzustellen, dass der Umgang mit Berichten der Schulinspektion ein hohes Maß an Verbindlichkeit erhält. Dies gilt für einzelne Schulberichte ebenso wie für den vorgesehenen Jahresbericht.

#### 4. Ansprüche an Inspektionsverfahren im Kontext eines umfassenden Bildungsmonitorings

##### 4.1 Schulinspektion als Teil des Monitorings

Die steuerungsrelevanten Aufgaben im Bereich der Qualitätsentwicklung und Standardsicherung in Schulen haben sich in den letzten Jahren erheblich verändert, weitere Aufgaben sind hinzugekommen bzw. werden hinzukommen. Hinsichtlich ihrer funktionalen Unterscheidung sind sie zwar auf Paradigmen der Input- oder Output-Steuerung bezogen. Gleichwohl ist diese Unterscheidung nicht hinreichend, um die wachzunehmenden Aufgaben inhaltlich zu gruppieren und Schlussfolgerungen für deren institutionelle Verankerung zu ziehen. Die in diesem Feld virulenten Aufgaben werden seit einiger Zeit unter dem Begriff Bildungsmonitoring (Böttcher et al. 2008; Fickermann & Maritzen 2014; Döbert & Weishaupt 2015) zusammengefasst.

Zum einem System des Bildungsmonitorings gehören drei wesentliche Grundfunktionen, die sich im Übrigen auch in Inspektionsverfahren zeigen (siehe grundlegend Scheerens et al. 2003):

- *Akkreditierung/Zertifizierung*: Hiermit sind nicht im engeren Sinne Verfahrensmodelle der Qualitätsüberprüfung mit diesem Namen (z. B. nach ISO-Norm) gemeint, sondern im weiteren Sinne *alle* Verfahren der offiziellen Qualitätsbescheinigung anhand vorgegebener, formal festgelegter Normen, und zwar auf individueller Ebene (z. B. zentrale Prüfungen) oder auf Organisationsebene (z. B. externe Evaluation von Schulen u. a.).

- *Rechenschaftslegung*: Bildungsmonitoring hat wesentlich zum Ziel, den Zugang zu qualitätsrelevanten Informationen nach transparenten Regeln zu öffnen, und zwar auf der Ebene der Einzelinstitutionen ebenso wie auf Systemebene.
- *Diagnostik für systemisches Lernen*: Bildungsmonitoring hat diagnostische Informationen mit Gebrauchswert für unterschiedliche Systemebenen zu liefern, d. h., dass Produkte des Monitorings unter der Frage zu erstellen sind: Was leistet das Produkt zur Optimierung von „Zuständen“?

Bildungsmonitoring ist die systematische und auf Dauer angelegte Beschaffung und Aufbereitung von Informationen über ein Bildungssystem und dessen Umfeld. Absicht ist eine Verbesserung der Planung und Steuerung durch

- Beobachtung des Systems (Schulwesen, Einzelschule, Kontexte),
- Deskription, Vergleiche und Analysen,
- Untersuchung von Spezialfragen,
- Bestimmung von Handlungsbedarf,
- Feedback der Erkenntnisse.

Dies geschieht auf der Grundlage von „Daten“, die gewonnen werden aus verschiedenen amtlichen/nichtamtlichen Statistiken, einem auf Dauer gestellten und gepflegten System von Indikatoren, Maßnahmen der Qualitäts- und Standardsicherung und Forschungsdokumentationen. Bildungsmonitoring dient als Grundlage für evidenzbasierte Bildungsplanung und bildungspolitische Entscheide, auch für wissensbasierte Planungsentscheide einzelner Institutionen des Bildungssystems. Es steht grundsätzlich im Spannungsfeld zwischen der Bereitstellung von Steuerungswissen für Institutionen einerseits (Prinzip der Verantwortung) und der Gewährleistung öffentlicher Zugänglichkeit zu Informationen andererseits (Prinzip der Transparenz). Die beiden Prinzipien können durchaus miteinander in Konflikt geraten. Für einzelne Schulen wie für Ministerien gilt: Nicht alles, was gewusst werden kann, sollte zugleich auch öffentlich werden.

Bildungsmonitoring unter einer systemischen Perspektive einzuführen und zu gestalten bedeutet,

- dass die Verfahren nicht singulär, etwa für die Bewertung spezifischer Maßnahmen und Programme, eingesetzt werden, sondern dass sie als Bestandteil des Steuerungssystems institutionell eingeführt und laufend genutzt werden;
- dass Evaluation und Information Entwicklungs- und Lernprozesse in Gang setzen und am Leben halten, die dem Prinzip des feedbackgesteuerten Lernens genügen;

- dass verschiedene Arten der empirischen Erhebung (Testeinsätze, amtliche Daten u. a. m.), die je spezifischen Zwecken dienen, dennoch gemeinsam betrachtet und Synergien genutzt werden;
- und dass schließlich zur Systematisierung und Interpretation von Befunden ein theoretisches Rahmenmodell verwendet wird, welches Input-, Prozess- und Outputelemente zueinander in Beziehung setzt (vgl. Scheerens et al. 2003, S. 15).

Das Konzept des Bildungsmonitorings folgt in diesem Sinne dem Modell empiriegestützter Schul- und Systementwicklung. Entscheidend für das Modell ist, dass Ergebnis- und Prozessqualität gleichermaßen zum Gegenstand des Feedbacks gemacht werden. Insbesondere sollen möglichst alle wichtigen Prozessfaktoren abgedeckt werden, die gemäß den Ergebnissen der Schulwirkungsforschung für erfolgreiche Schulen kennzeichnend sind. Ein zentrales Argument für die Berücksichtigung von Ergebnis- *und* Prozessaspekten ergibt sich aus der Frage, wie *Qualitätsentwicklung* realisiert werden soll. Eine bloße Feststellung von Lernergebnissen mag für die Rechenschaftslegung nach außen oder (in einem noch stärker deregulierten System) für eine Akkreditierung von Institutionen genügen. Eine Schule als „lernende Organisation“ muss aber auch wissen, an welchen Prozessfaktoren sie ansetzen kann, um ihre Ergebnisse zu sichern bzw. zu verbessern (vgl. auch Klieme et al. 2005). Evaluation ohne Prozessanalyse bedient bestenfalls legitimatorische Zwecke und Kontrollwünsche, ermöglicht jedoch keine Weiterentwicklung. Hier kommt der Schulinspektion eine besondere Funktion zu.

## 4.2 Evidenzbasierung und wissenschaftliche Standards

Als Teil des oben skizzierten Bildungsmonitorings hat sich die Schulinspektion Anforderungen an Datenunterfütterung und an Verfahren zu stellen, die sich deutlich von administrativ geprägten Vorgaben unterscheiden, die etwa für Verfahren der Schulaufsicht gelten. Die Devise muss lauten: vom Augenschein zur Empirie, vom Vor-Gewussten zum Nachgewiesenen, vom Bescheidwissen zum Draufschaun, von kasuistischen Vorgehensweisen zu standardisierten Prozessen. Dies ist auf operativer Ebene zunächst auch eine Frage der Verfügbarkeit, Generierbarkeit und Nutzbarkeit von inspektionsrelevanten Daten und Informationen. Angedeutet seien hier keineswegs triviale Aspekte wie beispielsweise

- die Zusammenführung von Daten aus Beständen unterschiedlicher Datenhalter (diverse Akteure bzw. Zuständigkeiten in Schulen, bei Schulträgern, in Ministerien),

- die Qualität der Daten und die Performanz der Datenflüsse z. B. von der Schule zum Schulträger,
- die Zugriffsrechte und der Datenschutz,
- die Organisation eines arbeitsteiligen und dezentralen Daten- und Wissensmanagements,
- die technischen Infrastrukturen der Vernetzung von Daten und zur Organisation von Datenflüssen inkl. Such-, Auswertungs- und Berichtsfunktionalitäten,
- praktikable Instrumentarien für Datenerhebungen (webbasiert),
- eine verwendungsgerechte Aufbereitung von Daten für die Inspektion,
- die Verfügbarkeit von Referenzwerten für Schulqualitätsdaten.

Festzustellen ist, dass die Voraussetzungen hinsichtlich der genannten Aspekte des Datenmanagements in den Ländern, die Schulinspektionen eingeführt haben, höchst unterschiedlich sind. Nicht selten wird den Schulen vor Inspektionen eine äußerst kritisch zu beurteilende Bringschuld für Informationen und Daten aufgebürdet, gelegentlich auch für solche, die in den Schulbehörden eigentlich vorhanden sind.

Eine große qualitative Bandbreite zeichnet – bei aller festzustellenden Konvergenz der Verfahrensschritte<sup>7</sup> – auch die empirische Fundierung des Inspektionsvorgehens aus. Wichtig zu wissen ist, dass mit den Verfahren alle Probleme, Klippen und Tücken vermacht sind, die man aus der empirischen Sozialforschung hinlänglich kennt. Man mag einwenden, dass Anforderungen an Zuverlässigkeit oder Objektivität der Verfahren nicht neu sind, also prinzipiell auch für Verfahren der Schulaufsicht gelten. Gleichwohl tritt die Schulinspektion mit dem Anspruch an, herkömmliches Aufsichtshandeln zur Qualitätssicherung professionell zu überbieten; insofern steht sie hinsichtlich des Geltungsanspruchs ihrer Verfahren und Urteile unter ungleich schärferem Legitimationsdruck.

Dies gilt insbesondere für ein Kernstück der Inspektionsverfahren, die Begutachtung von Unterrichtsqualität durch Unterrichtshospitationen. Hier ist die Kontrolle der Messungen hinsichtlich ihrer Objektivität, Reliabilität und Validität von besonderer Bedeutung, um Fehlerquellen bei der Bewertung von Unterrichtsqualität an Einzelschulen auf ein vertretbares Maß zu reduzieren. Eine besondere Herausforderung in diesem Zusammenhang stellt die Tatsache dar, dass sich die Einsichtnahmen in Unterricht in der Regel nur auf einen stichprobenartigen Zeitpunkt im Schuljahr konzentrieren und darüber hinaus die Stichprobengrößen, in denen Unterrichtssequenzen eingesehen werden können, prozess- und ressourcenbedingt eher klein sind, was das Risiko hoher Stichprobenfehler birgt. Stichprobenbedingte Messfehlerprobleme sind im Verfahren insofern kritisch

---

7 Zu den Inspektionsverfahren geben die Handbücher Auskunft, die üblicherweise von den Schulinspektionen bzw. den Qualitätsagenturen der Länder im Internet bereitgestellt werden.

abzuschätzen, als aufgrund einer Auswahl von Unterrichtssegmenten auf die Unterrichtsqualität einer Schule geschlossen werden soll.

Bisher ist in diesen Fragen das adäquate methodische Repertoire zum Umgang mit solchen Rahmenbedingungen erst in Ansätzen ausgearbeitet. Wie Beobachungskriterien operationalisiert sein müssen, welche Voraussetzungen durch Beobachtertraining oder Kalibrierung von Ratings durch Doppelbeobachtung geschaffen werden müssen, welche Anforderungen an eine Zufallsstichprobe von Unterrichtssegmenten aus der Menge aller an den Inspektionstagen erteilten Unterrichtsstunden zu stellen sind, wie die Zufallszuordnung der Beurteiler zu den Unterrichtssegmenten zu erfolgen hat, wie man Unterrichtseinschätzungen aggregiert und die Validität von Beobachtungen auch im Hinblick auf Beobachterstrenge oder -milde überprüft ... Dies sind Fragen, die dringend beantwortet werden müssen, und zwar nicht nur aus innerwissenschaftlichen Gründen, sondern zur Legitimation der Verfahren und damit zusammenhängender praktischer Entscheidungen. Die Sicherung der Verfahrensqualität ist zentrale Voraussetzung z. B. für

- Gewichtungen der Einzelbeurteilungen und Bestimmung von Normwerten für Beurteilungen,
- die Definition von Cut-offs zur Bestimmung von Sanktionsschwellen bei Unterschreitung von Normwerten,
- die Gewährleistung zwischenschulischer Vergleichbarkeit der Verfahren und Berichterstattung,
- die Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit der Urteile,
- Transparenz, Fairness, Revidierbarkeit von Urteilen,
- das Vertrauen der involvierten Akteure und die „Autorität“ der Inspektion.

Anders als in manchen sozialwissenschaftlichen Forschungsprojekten ist die Beantwortung solcher Fragen also keine erkenntnistheoretische Übung, sondern unmittelbar praxisrelevant. Schulinspektionen sind als komplex strukturierte soziale Veranstaltungen zu begreifen mit unter Umständen einschneidenden Folgen oder Nebenwirkungen für Individuen. Eine kritische Analyse des Inspektionsinstrumentariums muss deshalb von Beginn an Aufgabe der Schulinspektion selbst sein. Hamburg hat sich bei Gründung der Schulinspektion deshalb entschieden, in das hauptamtlich arbeitende Inspektorat Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit einschlägigen Kenntnissen aufzunehmen.

### 4.3 Vertrauen und Wissenwollen – eine spannungsreiche Beziehung

Die Einführung von Schulinspektionen geschieht – wie gezeigt auch in Hamburg – im Kontext eines weitreichenden Systemumbaus. Die Geschwindigkeit und Konsequenz, mit der die Reform in den letzten Jahren vorangetrieben worden ist, ist nicht zuletzt Ausdruck einer tiefen Vertrauenskrise. Nicht nur der Glaube an die Leistungsfähigkeit des deutschen Schulsystems ist im Gefolge von PISA erschüttert worden. Vom Ausmaß der Problemlagen nur höchst unzureichend gewusst zu haben, ist für Steuerungsinstanzen eine mindestens ebenso unverzeihliche Fehlleistung. Verlorenes Vertrauen in die Steuerungsfähigkeit zurückzugewinnen, darauf sind nicht wenige Maßnahmen des Systemumbaus – auch die Einführung von Schulinspektionen – angelegt. Dies soll geschehen durch Verfahren, die im Wesentlichen drei Anforderungen genügen: Nutzung wissenschaftlicher Verfahren der Erkenntnisgewinnung, Evidenzbasierung politischer und administrativer Entscheidungen, Transparenz über Rahmenbedingungen, Prozesse und Ergebnisse gegenüber Akteuren in Schule und Öffentlichkeit.

Vertrauen schaffen über Wissenwollen und Vorzeigen ist aber eine höchst ambivalente Angelegenheit, insofern Vertrauen zwischen Individuen und Institutionen eigentlich vom Verzicht darauf lebt, alles wissen zu wollen. Luhmann hat Vertrauen einen „Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität“ (Luhmann 2000a) genannt. Schulinspektionen stellen Einzelschulen unter Beobachtung; sie steigern potenziell die Komplexität der Wahrnehmung und des „Bildes“ vom Evaluationsgegenstand. Sie tun dies unter Rekurs auf einen ausdifferenzierten Beobachtungsapparat, dessen Solidität durch wissenschaftliche Expertise gesichert werden soll. Je größer die Investition in die Rationalität der Verfahren ist, umso deutlicher kann aber die Misstrauensbotschaft gleichsam als Kehrseite des Verfahrens zutage treten: Wir schauen genau, weil ihr es nicht wollt oder könnt. In der Perspektive der beobachteten Institutionen und Akteure ist ein Kontrollverdacht schnell bei der Hand, mindestens aber eine abwartende Reserve gegenüber Wissensangeboten, die mit dem Anspruch des Neuen, des von den Akteuren vor Ort so nicht Gewussten daher kommen. Hier in den Verfahren eine Beobachtungsökonomie zur Geltung zu bringen, die nicht als chronischer Misstrauensantrag perzipiert werden muss, bedarf eines schlüssigen strategischen Gesamtkonzeptes, das die Anwendung von Ansprüchen an Evidenz und Transparenz auf die Steuerungsinstanzen einschließen muss.

Letzteres ist mindestens ebenso ambivalent wie die Konstituierung von Beobachter-Objekt-Beziehungen im Verhältnis zu Schulen. Im Hinblick auf die Steuerungsdimension seien abschließend deshalb einige Dilemmata verdeutlicht:

- Mit Schulinspektionen kommt im Schulsektor ein Formenwandel des Regierens zum Ausdruck. Indem Schulpolitik und -verwaltung steuerungsrelevante

Wissensbestände systematischer in Entscheidungsprozesse integrieren und konsequenter auf das ohnehin nur lose gekoppelte Gesamtsystem (Verwaltung, Einzelschulen, Unterstützungssysteme, Nutzer) verteilen, geraten tradierte Formen der Generierung von Systemwissen (z. B. über Schulaufsicht) tendenziell in einen Modernitätsrückstand, so sie ihre traditionellen Funktionen nicht neu ausschärfen. Andererseits erhöht das wissensbasierte Steuerungssystem die Komplexität der Akteursbeziehungen, statt sie transparenter zu machen, da Wissen potenziell jedem zusteht, die Systemverantwortung aber ungleich verteilt bleibt. Verpflichtungskapazität und Problemlösepotenzial treten in Konkurrenz zueinander: Wissen, auf dessen Reflexion sich unterschiedliche Akteure leicht gemeinsam verpflichten lassen, löst nur selten Probleme; auf Entscheidungen angesichts immer differenzierter durchdrungener Problemlagen lassen sich eigenständiger werdende Akteure aber immer schwerer diskursiv, d. h. nicht-hierarchisch verpflichten.

- Das klassische Motiv des Einsatzes von Wissenschaften ist das der Absorption von Unsicherheit (vgl. ausführlich Luhmann 2000b, S. 183 ff.). Unsicherheit erwächst aus faktischem oder vermutetem Nichtwissen. Personen oder soziale Systeme wollen sicherer werden, wenn sie in ihrem Kontext wissenschaftlichen Wissenserwerb systematisch vorantreiben. In dem Maße, wie ihnen dies gelingt, schwindet aber auch die Illusion, Handlungs- und Entscheidungssicherheit wüchsen mit dem Wissen. Im Gegenteil, vermutlich wächst die Zahl konkreter Handlungsoptionen und damit die Unsicherheit, je genauer man wissenschaftlichen Aufschluss über Problembereiche erhält. Sicherheit/Unsicherheit und Wissen/Nichtwissen stehen gleichsam in einem rekursiven Verhältnis, sie regenerieren sich wechselseitig neu. Dies bekommt man in Steuerungsinstanzen deutlich zu spüren, wenn empirisch fundierte „Diagnosen“ zur radikalen Ausdifferenzierung von „Therapien“ zwingen, was einem die Wissenschaft keineswegs abnimmt. Wissen ist nicht ablösbar von dem Kontext, in dem es generiert wird. Weder in Politik, Verwaltung oder Schule lässt sich unter den jeweiligen komplexen Handlungsbedingungen wissenschaftliches Wissen einfach anwenden, um zu Entscheidungsoptionen zu kommen. Es erfordert vielmehr eine forschende Haltung zu den Fragestellungen des eigenen Handlungsbereichs, die Integration des Wissens in ein Konglomerat von bewussten und unbewussten Theorien und die Ankoppelung an häufig fallweise erworbene Lösungsalgorithmen. Nicht selten müssen dabei schmerzhaft Ablösungsprozesse von Konzepten in Kauf genommen werden, die sich bei manchen Akteuren über Jahre axiomatisch verfestigt haben. Die Bereitstellung von wissenschaftlichem Wissen erhöht zwar potenziell die Problemlösekapazität zur Systemsteuerung, als solches bleibt es aber inaktiv, wenn es nicht gelingt, es gezielt in relevanten konkurrierenden oder nichtwissenschaftlichen Wissensbeständen gleichsam im Hegel'schen Sinne aufzuheben. Davon weiß ein Lied zu singen, wer versucht,



Inspektionsergebnisse in Schule und Schulverwaltung rückzukoppeln, und sich über eine gewisse Reaktionsträgheit des Systems wundert.

- Wissen bzw. Nichtwissen sind auch unter Legitimationsgesichtspunkten durchaus ambivalent. Öffentlich Gewusstes (z.B. die konkrete, kleinräumig beschreibbare Verteilung unfairer Mechanismen sozialer Selektion im eigenen Schulsystem oder die Nichteinlösung von programmatischen Reformzielen) zwingt umso stärker zum Handeln, je differenzierter es vorliegt und verbreitet wird. Wenn also das instrumentelle Gestaltungsrepertoire und die vernetzte Problemlöseaktivität von politischen, administrativen und schulischen Akteuren nicht adäquat Schritt hält mit dem Wissen, dann besteht entweder die Versuchung, die entstehende Legitimationslücke durch intentionales Nichtwissen zu schließen („Es muss ja nicht jeder alles wissen“), oder es schleicht sich ein chronischer Legitimationsnotstand mit Konsequenzen für das Vertrauen in die Überlebensfähigkeit öffentlicher Verantwortungsbereiche ein oder einzelne Bereiche richten das Wissen gegen den, der im Gesamtkonzert die Verantwortung für Zukunftsentscheidungen trägt. In mehrfacher Hinsicht lässt sich also von einem Risiko des Wissenwollens sprechen. Es wundert nicht, dass angesichts solcher Legitimationsrisiken manche die empirische Wende bereits wieder am Ausgang ihrer Epoche sehen.

Mit der letzten Antinomie ist die Frage der Verantwortung angesprochen. Max Weber unterscheidet bekanntlich zwischen Gesinnungs- und Verantwortungsethik (vgl. Weber 1992). Erstere misst den „sittlichen Wert“ von Handlungsprogrammen – als solche könnte man auch bildungspolitische oder pädagogische Vorhaben bezeichnen – ausschließlich an Intentionen und Inhalten. Hält man an einem öffentlichen Auftrag für das Schulwesen, d. h. an einem Auftrag, der sich demokratisch legitimiert und eine staatliche verfasste Rahmung finden muss, fest, stellt sich für alle Akteure im Schulbereich unabweisbar die Frage, wie für Bedingungen und Folgen in unserem Bereich in Zukunft wirksam und nachhaltig Verantwortung zu übernehmen ist. Wissenschaftliche Erkenntnisse über Bedingungen und Wirkungen unseres Tuns machen, je differenzierter und tief gehender sie sind, das Leben keineswegs leichter, im Gegenteil. Eine Verantwortungsethik gebietet die kritische Nutzung der Wissenschaft, sie verbietet umgekehrt die bequeme Flucht durch die Tapetentür selbstverordneter Ignoranz.

## Literatur

Abs, H.-J., Brüsemeister, Th., Schemmann, M. & Wissinger, J. (Hrsg.) (2015). *Governance im Bildungssystem – Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination*. Wiesbaden: Springer VS.



- Altrichter, H., Brüsemeister, Th. & Wissinger, J. (Hrsg.) (2007). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer VS.
- Böttcher, W., Bos, W., Döbert, H. & Holtappels, H. G. (Hrsg.) (2008). *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive*. Münster: Waxmann.
- Böttcher, W., Hense, J. & Keune, M. (2013). Schulinspektion als eine Form externer Evaluation – ein Forschungsüberblick. In J. Hense, S. Rädiker, W. Böttcher & T. Widmer (Hrsg.), *Forschung über Evaluation. Bedingungen, Prozess und Wirkungen* (S. 231–250). Münster: Waxmann.
- Burkard, C. & Rolff, H.-G. (1994). Steuerleute auf neuem Kurs? Funktionen und Perspektiven der Schulaufsicht für die Schulentwicklung. In H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm, H. Pfeiffer, & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Bd. 8, S. 205–266). Weinheim, München: Juventa.
- Dederich, K. & Müller, S. (2008). Schulinspektion in Deutschland. In W. Böttcher, W. Bos, H. Döbert & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 241–252). Münster: Waxmann.
- Döbert, H. & Dederich, K. (Hrsg.) (2008). *Externe Evaluation von Schulen*. Münster: Waxmann.
- Döbert, H. & Weishaupt, H. (Hrsg.) (2015). *Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen. Ein Handbuch*. Münster: Waxmann.
- Ehren, M. C. M., Altrichter, H., McNamara, G. & O'Hara, J. (2013). Impact of School Inspections on Improvement of Schools – Describing Assumptions on Casual Mechanisms in Six European Countries. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25 (1), 3–43.
- Fickermann, D. (2014). Einrichtungen zur Qualitätssicherung und -entwicklung als „nachgeordnete Dienststelle besonderer Art“. In D. Fickermann & N. Maritzen (Hrsg.), *Grundlagen für eine datengestützte Schulentwicklung – Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)* (S. 291–298). Münster: Waxmann.
- Fickermann, D. & Maritzen, N. (Hrsg.) (2014). *Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)*. Münster: Waxmann.
- Füssel, H.-P. (2008). Schulinspektion und Schulaufsicht, Schulinspektion oder Schulaufsicht, Schulinspektion versus Schulaufsicht, Schulinspektion als Schulaufsicht? In H. Döbert & K. Dederich (Hrsg.), *Externe Evaluation von Schulen* (S. 153–163). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Klieme, E., Steinert, B., Ciompa, R. & Gerecht, M. (2005). Auf dem Weg zu einem integrierten System der Qualitätssicherung für Schulen. In H. Avenarius, K. Klemm, E. Klieme & J. Roitsch (Hrsg.), *Bildung gestalten – erforschen – erleben* (S. 68–91). Neuwied: Luchterhand.

- Kussau, J. & Brüsemeister, Th. (2007). *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Landwehr, N. (2011). Thesen zur Wirkung und Wirksamkeit der externen Evaluation. In C. Quesel, V. Husfeldt, N. Landwehr & P. Steiner (Hrsg.), *Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation* (S. 39–43). Bern: hep-Verlag.
- Lange, H. (2003). Schulaufsicht zwischen normativen Anforderungen und faktischen Wirkungsmöglichkeiten. In H.-P. Füssel, P.M. Roeder, Peter M. (Hrsg.), *Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung* (Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft 47, S. 137–155). Weinheim: Beltz.
- Luhmann, N. (2000a). *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*. Stuttgart: UTB.
- Luhmann, N. (2000b). *Organisation und Entscheidung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Maag Merki, K., Langer, R. & Altrichter, H. (Hrsg.) (2014). *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze*. Wiesbaden: Springer VS.
- Maritzen, N. (1999). Schulaufsicht: Auf dem Weg von der Regulation zum Vertrag? Risiken und Chancen von Vertragsmodellen in der Schulentwicklung. In M. Beucke-Galm, G. Fatzer & R. Rutrecht (Hrsg.), *Trias-Kompass EHP-Organisation. Bd. 2: Schulentwicklung als Organisationsentwicklung* (S. 125–140). Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- Maritzen, N. (2006). Schulinspektion zwischen Aufsicht und Draufsicht – Eine Trendanalyse. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulinspektion und Schulleitung* (S. 7–26). Stuttgart: Raabe, Fachverl. für Bildungsmanagement.
- Maritzen, N. (2008). Schulinspektionen – Einige Aspekte der Transformation von Governance-Strukturen im Schulwesen. *Die Deutsche Schule*, 100 (1), 85–96.
- Müller, S., Pietsch M. & Bos, W. (Hrsg.) (2011). *Schulinspektion in Deutschland. Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht*. Münster: Waxmann.
- Rolff, H.-G. (1998). Schulaufsicht und Administration in Entwicklung. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch der Schulentwicklung* (S. 190–217). Innsbruck: StudienVerlag.
- Rosenbusch, H. S. (1994). *Lehrer und Schulräte. Ein strukturell gestörtes Verhältnis. Berichte und organisationspädagogische Alternativen zur traditionellen Schulaufsicht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rosenbusch, H.S. (1997). Organisationspädagogische Perspektiven einer Reform der Schulorganisation. Ein zielorientierter Denkansatz zur Bestimmung von Handlungsstrukturen und -vollzügen. *SchulVerwaltung – Bayern*, 10, 329–334.
- Rosenbusch, H. S. & Schlemmer, E. (1997). Die Rolle der Schulaufsicht bei der Pädagogischen Entwicklung von Einzelschulen. *Schulmanagement*, 28 (6), 9–17.
- Rosenbusch, H. S. & Wissinger, J. (Hrsg.) (1995). *Schule und Schulaufsicht – Wege zur Reform*. Braunschweig: SL Verlag.

- Scheerens, J., Glas, C. & Thomas, S. M. (2003). *Educational Evaluation, Assessment and Monitoring. A systematic Approach*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Schratz, M. (1996). *Die Rolle der Schulaufsicht in der autonomen Schulentwicklung*. Innsbruck/Wien: StudienVerlag.
- von Saldern, M. (Hrsg.) (2011). *Schulinspektion: Fluch und Segen externer Evaluation*. Norderstedt: Books on Demand.
- Weber, M. (1992). *Politik als Beruf*. Stuttgart. Reclam.